



Wereldburgerschapseducatie (WBE) in het Vlaams secundair onderwijs: stand van zaken en behoeften

Policy Brief 2: Bevindingen en aanbevelingen
voor WBE aanbieders en onderwijsactoren

Auteurs: Jan Van Ongevalle, Heidi Knipprath, Goedroen Juchtmans & Ignace Pollet

Sleutelboodschappen

- In de literatuur is er geen consensus rond de inhoudelijke invulling van WBE en in de scholen is de term meestal niet gekend. Aanbieders en onderwijsactoren dienen voor zichzelf uit te maken wat hun eigen ideologische visie is van waaruit ze invulling willen geven aan WBE
- Er is een sterke vraag in de scholen voor een betere aansluiting van het WBE aanbod met leerplannen en (vakoverschrijdende) eindtermen. Er is minder appetijt voor kant en klare lespakketten
- Interesses van leerlingen in WBE thema's verschillen naargelang leerling- en schoolkenmerken. Ook is er niet altijd aansluiting tussen vraag en aanbod van werkvormen. Inzichten die het onderzoek hierover opleverde kunnen aanbieders helpen om maatgericht te werken
- De aanwezigheid van leerkrachten met interesse in WBE, alsook de verankering van WBE en steun van de directie en leerlingenparticipatie worden het vaakst vermeld als bevorderende factoren voor WBE. Gebrek aan tijd en teveel druk op leerkrachten en de moeilijkheid om gevoelige thema's te behandelen worden het vaakst benoemd als belemmerende factoren

Inhoud

1 Inleiding	4
2 Conceptualisering van WBE	5
3 Leerlingen zijn vragende partij voor meer WBE op school	6
4 Hoe krijgt Wereldburgerschapseducatie vorm in de scholen?	7
5 Verschillen in interesse voor WBE thema's volgens leerlingkenmerken.....	9
6 Vraag en aanbod voor WBE thema's op school.....	10
7 Werkvormen voor wereldburgerschapseducatie: een niet altijd even sterke aansluiting tussen vraag en aanbod	13
8 Bevorderende en belemmerende factoren voor de praktische implementatie van WBE.....	15
9 Nood aan externe ondersteuning (volgens directies en leerkrachten)	16
10 Aanbevelingen voor aanbieders van WBE en onderwijsactoren	16

1 | Inleiding

Scholen zien zich meer en meer geconfronteerd met maatschappelijke veranderingen die mede een gevolg zijn van mondiale gebeurtenissen in een context van aanhoudende globalisering. Dit brengt zowel opportuniteiten als uitdagingen met zich mee voor het educatief project. Het zorgt er ook voor dat de voorbereiding van de leerlingen op hun maatschappelijk functioneren een sterker internationaal karakter krijgt. Burgerschapseducatie, waarin deze taak van het onderwijs centraal staat, houdt in die zin per definitie ook wereldburgerschapseducatie (WBE) in.

Het programma 'Kleur Bekennen' stelt in dat verlengde dan ook niet toevallig als algemeen doel van haar programma dat 'Jongeren handelen als verantwoordelijke burgers die verbanden leggen tussen zichzelf en anderen, die betrokken zijn bij de wereld zowel dichtbij als veraf en die bijdragen tot een meer rechtvaardige wereld.'

In opdracht van Kleur Bekennen, werd in 2014-2015 een onderzoek uitgevoerd naar de behoeften en de stand van zaken betreffende wereldburgerschapseducatie (WBE) in het secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap. Hierbij werd vanuit verschillende niveaus van de scholen (directies, leerkrachten en leerlingen) een antwoord gezocht op de volgende vragen: Wat begrijpt men onder WBE? Wat leeft er op scholen rond WBE? Wat is er nodig met betrekking tot WBE?

Deze policy brief geeft een overzicht van de meest relevante onderzoeksresultaten en aanbevelingen voor de aanbieders van WBE (NGOs, VZW's, ...) en onderwijs actoren binnen de scholen (directies en leerkrachten). In een tweede policy brief wordt ingegaan op de resultaten en aanbevelingen voor het onderwijsbeleid.

Onderzoeksmethodologie

Achttien middelbare scholen namen deel aan het onderzoek. Deze scholen werden gekozen op basis van een steekproef waarbij rekening werd gehouden met de leerlingenpopulatie, net, onderwijsvorm, provincie en verstedelijkingsgraad. In elke school vonden diepte-interviews plaats met directie en leerkracht(en) en minstens één focusgroep met leerlingen. Daarnaast werd een vragenlijst voorgelegd met gesloten vragen aan 579 leerlingen van de eerste tot de derde graad. 531 vragenlijsten werden meegenomen voor de analyses. (Voor meer informatie over de representativiteit van de steekproef zie hoofdstuk drie van het onderzoeksrapport¹).

¹ Van Ongevalle, J., Knipprath, H., Juchtmans, H., Pollet, I. (2015), Wereldburgerschapseducatie op maat. Behoeftesonderzoek in het Vlaams secundair onderwijs. HIVA-KULEUVEN: <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/501621>

2 | Conceptualisering van WBE

Wanneer externe aanbieders of scholen hun programma's of leermaterialen rond WBE ontwikkelen is het belangrijk om duidelijk te hebben waar men hiermee hoopt toe bij te dragen en bij welke doelgroepen. Hiervoor is een zekere conceptualisering van WBE noodzakelijk. Dit wil zeggen dat aanbieders voor zichzelf moeten bepalen hoe ze invulling willen geven aan WBE. Alhoewel dit nogal voor de hand ligt toont het onderzoek aan dat zulke conceptualisering geen gemakkelijke zaak is:

In de scholen is wereldburgerschap als term zo goed als niet gekend waardoor hun activiteiten of projecten die onder WBE zouden kunnen ressorteren niet als dusdanig benoemd worden. Op school refereert men eerder naar duurzaamheid, diversiteit, internationalisering, pluralisme en verdraagzaamheid, actief burgerschap, inclusie en gelijkheid. De mondiale dimensie van wereldburgerschapseducatie wordt door directies en leerkrachten in de eerste plaats gezien als de (groeierende) diversiteit in de samenleving hier en de daarmee gepaarde uitdagingen.

In de literatuur is er ook geen éénduidige conceptualisering of definiëring te vinden maar is er eerder sprake van stromingen of tendensen die verschillen naargelang de ideologische visie van waaruit men dit thema benadert.

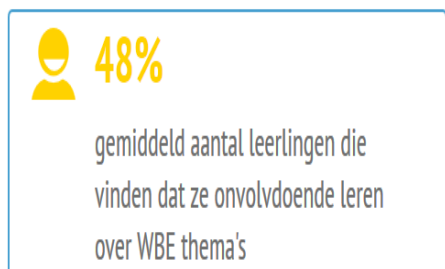
Dit betekent dat aanbieders en scholen voor zichzelf zullen moeten uitmaken wat hun eigen ideologische visie is van waaruit ze invulling willen geven aan WBE. Zulke visie kan bepalen of WBE zich bijvoorbeeld toelegt op een caritatieve benadering van wereldburgerschap met focus op ontwikkelingshulp en een traditioneel gever versus ontvanger perspectief, dan wel op een meer transformatieve benadering met een focus op mondiale rechtvaardigheid. Binnen de literatuur is er immers groeiende kritiek op de stereotyperende beeldvorming over mensen in 'ontwikkelingslanden' als machteloos en hulpbehoevend en op een gebrek aan diepere analyse en reflectie op de onderliggende en meer structurele oorzaken van ongelijkheid. Voorts wordt er in de literatuur ook meer en meer belang gehecht aan het leggen van duidelijkere verbanden tussen de mondiale vraagstukken die behandeld worden in wereldburgerschapseducatie en de directe leefwereld en context van de leerkrachten en leerlingen. Zonder zulke verbanden bestaat het risico dat burgerschapseducatie wordt afgedaan als mogelijk interessant maar veraf en daarom niet relevant.

De verschuiving van een caritatieve naar een transformatieve benadering is ook in lijn met het 'privilege' discours. Het 'privilege' discours verschuift de focus van de 'hulpbehoevende' of van het 'slachtoffer van sociaal onrecht' naar de groep die bevoorrecht is en daardoor zelden of nooit in de positie van bijvoorbeeld de leerling 'at risk' terechtkomt (Angus, 2012)². Sociaal onrecht ontstaat volgens dit discours wanneer individuen hun bevoorrechte positie ten nadele van niet-bevoorrechte individuen of groepen gebruiken om hun positie te verstevigen of kritiek op hun positie te ontwijken (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013)³. Vanuit een 'privilege' discours is het belangrijk om binnen wereldburgerschapseducatie de 'bevoorrechte positie' te expliciteren waarin leerkrachten en (geprivilegieerde) leerlingen zich bevinden ten opzichte van minder bevoorrechte leerlingen of mensen in armoede (zowel hier als in het Zuiden). Expliciteren houdt daarbij in dat leerkrachten via bijvoorbeeld nascholingsprogramma's en leerlingen via leerkrachten en projecten bewust worden gemaakt van die positie en hen kritisch doen nadenken over de consequenties ervan op hun overtuigingen, handelen en gedrag. Op die manier kan ook de rol van 'machtsverhoudingen' in de vorming naar wereldburgerschap aan bod komen.

² Angus, L. (2012). Teaching within and against the circle of privilege: reforming teachers, reforming schools. *Journal of Education Policy*, 27(2), 231-251.

³ Juchtmans, G., & Vandenbroucke, A. (2013). *10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen*, Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. www.steunpuntSSL.be

3 | Leerlingen zijn vragende partij voor meer WBE op school



De leerlingen vertonen interesse in WBE gerelateerde thema's en zijn ook vragende partij om er meer over te leren op school. Vooral thema's die emotioneel en fysisch dicht naar de leerlingen toekruipen en hen een gevoel van onveiligheid geven (bv. de terroristische aanslagen op Europese bodem, IS en oorlog in het Midden Oosten en Oekraïne) houden de jongeren bezig. Ook natuurrampen, economie, andere culturen, politiek en armoede worden door de leerlingen aangeduid als de meest voorkomende thema's waar men met vrienden of thuis over

praat of waar men informatie over opzoekt via de media. Hoewel de meeste WBE thema's reeds uitgebreid aan bod lijken te komen op school is er toch een niet onaanzienlijk deel van de leerlingen (48%) die aangeven dat ze niet genoeg leren over deze thema's.

4 | Hoe krijgt Wereldburgerschapseducatie vorm in de scholen?

4.1. Een indrukwekkende diversiteit aan activiteiten en projecten

In alle 18 scholen die deel uitmaakten van het onderzoek werd zonder uitzondering door directies, leerkrachten en leerlingen melding gemaakt van meerdere vakoverschrijdende projecten of activiteiten die volgens de stakeholders op één of andere manier verband hielden met WBE.

De mate waarin WBE activiteiten of projecten verankerd zijn binnen de werking en het beleid van de school verschilt echter sterk van school tot school. De verschillende vormen van verankering die in de studie werden vastgesteld liggen in lijn met de bevindingen uit eerder onderzoek (Kavadias et al.2010)⁴ en kunnen worden samengevat door de verankeringsniveaus in tabel 1.

Tabel 1: drie niveaus van WBE verankering op school


Niveau van WBE verankering	Hoe krijgt het verankeringsniveau vorm?
1. Niet verankerde activiteiten, projecten en lessen (alle 18 scholen)	<ul style="list-style-type: none">• Losstaande activiteiten of projecten (bv. mars voor vrije meningsuiting, geldinzameling voor goede doel, dikke truien dag, project dag rond multiculturaliteit,).• Leerkrachten die WBE op eigen initiatief aan bod laten komen in hun les (vooral in de levensbeschouwelijke vakken, geschiedenis, PAV, talen en aardrijkskunde) (bv. bezoek aan red star line museum in les geschiedenis rond migratie).
2. Aanzetten tot verankering door het linken van vakoverschrijdende projecten met de lessen en de VOET. (5 van de 18 scholen)	<ul style="list-style-type: none">• Projecten worden vakoverschrijdend voorbereid en/of nabesproken in de lessen en er worden linken gemaakt met de VOET. (bv. project dag rond wereldburgerschap in samenwerking met kleur bekennen, Zuid-dag waarbij leerlingen stage lopen in bedrijven en opbrengst naar goed doel gaat, ..).• De projecten worden vaak niet school-breed gedragen en blijven afhankelijk van één of meerdere geëngageerde leerkrachten. Dit gebeurt soms via spontane samenwerkingsverbanden tussen leerkrachten vanuit verschillende vakken.
3. Schoolbrede verankering in beleid of VOET werking via geïnstitutionaliseerd project of apart vak. (6 van de 18 scholen)	<ul style="list-style-type: none">• Projecten die niet afhankelijk zijn van vrijwillig initiatief maar deel uitmaken van de jaarplanning van de school. (vb. jaarlijkse project namiddag voor de ganse school met alternerende focus op milieu en 'toveren met talenten'; één overkoepelend project rond diversiteit waar alle WBE activiteiten aan worden opgehangen).• Soms wordt met vrije uren een apart vak opgezet waar WBE aan bod kan komen (bv. vak seminarie, vak vrije ruimte of overkoepelend vak burgerschap).

4.2. Meerwaarde en aandachtspunten voor WBE verankering op school

⁴ Kavadias, D., & Dehertogh, B. (2010). *Scholen en burgerschapseducatie – De totstandkoming van de vraag tot ondersteuning binnen scholen*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen en Artesis Hogeschool, Antwerpen.

Verdieping van WBE via verankering

Uit de studie blijkt dat een sterkere mate van verankering gepaard gaat met een grotere duurzaamheid van WBE initiatieven, een sterkere betrokkenheid van het lerarenteam en de leerlingen, alsook een sterkere aansluiting bij de leerplannen en eindtermen (inclusief VOET). Dit laatste draagt ook bij tot een sterkere aansluiting bij de lessen wat mogelijkheden biedt voor meer diepgang en een kritische insteek. In de lessen is er immers de mogelijkheid om mondiale thema's te bediscussiëren en om bepaalde attitudes of competenties in te oefenen. Hierdoor worden leerlingen ook gestimuleerd om over deze thema's na te denken.



Meerwaarde van WBE verankering

1) duurzaamheid van WBE initiatieven; 2) betrokkenheid van de bredere schoolgemeenschap; 3) sterkere aansluiting bij de leerplannen en eindtermen (inclusief VOET); 4) meer kans op diepgang en een kritische insteek



Aandachtspunten voor WBE verankering

1) Bewaken van flexibiliteit om in te spelen op actualiteit en vragen van WBE aanbieders; 2) er op waken dat de schoolgemeenschap betrokken blijft bij beleidskeuzes rond WBE verankering

Verankering versus flexibiliteit

Scholen die een sterke WBE verankering beogen dienen er op toe te zien dat er voldoende flexibiliteit en ruimte behouden blijft om te kunnen inspelen op de actualiteit of op interessante vragen van organisaties buiten de school. Factoren die tot zulke flexibiliteit lijken bij te dragen zijn ook dezelfde elementen die verankering van WBE bevorderen: *de aanwezigheid van een VOET-coördinator, een expliciete link met de schoolcultuur- en visie, een vaste aanpak in de lessen en een sterk (vrijwillig) engagement van leerkrachten in combinatie met een ondersteunende, maar niet sterk sturende directeur.*

Verankering als groeiproces

Verankering van WBE op school gaat noodzakelijk gepaard met beleidskeuzes die gemaakt dienen te worden en die tastbare gevolgen hebben voor de schoolwerking. Hierdoor sneuvelen soms bestaande WBE activiteiten die niet passen binnen deze keuzes (bv. een mondiale dag). Het risico bestaat dat in dit proces niet alle betrokkenen mee zijn, waardoor zulke evolutie tot spanningen kan leiden. In dit onderzoek leek dit vooral het geval in scholen waar een 'nieuwe' directeur met visie van plan is de schoolcultuur of de WBE-projecten grondig te vernieuwen.

4.3. WBE als leerproces met uiteenlopende vertrekpunten

De vertrekpunten van waaruit invulling wordt geboden aan WBE verschillen sterk van school tot school. Dit kan een spontane caritatieve actie zijn als antwoord op een ramp die zich voordoet ergens in de wereld, bv. de vluchtelingen crisis of orkaan op de Filipijnen. In sommige gevallen gaat het om een meer lokale insteek die gericht is op het open staan voor en omgaan met diversiteit hier of een plaats vinden in en kunnen bijdragen aan de maatschappij. Deze verschillende vertrekpunten bieden belangrijke opportuniteiten om meer diepgaande leerprocessen binnen te brengen of te stimuleren. Zo kan een geldinzamelingsactie voor een goed doel of een activiteit rond discriminatie een goede aanleiding bieden om de leerlingen te betrekken in een kritische reflectie op hun onderliggende assumpties over armoede en ongelijkheid of op de onderliggende en meer structurele oorzaken en de mondiale dimensie van het probleem waar rond men de activiteit opzet. Het is dus belangrijk om deze vertrekpunten te kennen en er op een maatgerichte manier op in te spelen.

4.4. Inspelen op de actualiteit en omgaan met gevoelige thema's

Globaal stellen we vast dat leerlingen in de meerderheid van de scholen (12 van de 18 scholen) expliciet aangespoord worden de actualiteit te volgen, hier les over krijgen of de kans krijgen hierop in te gaan.

Dit werd ook aangetoond door het feit dat scholen een ingrijpend actueel gebeuren zoals Charlie Hebdo niet hebben laten voorbijgaan. Leerkrachten en scholen, die op dit gebeuren inspeelden, vertrokken daarbij vooral vanuit de idee dat het belangrijk is in te spelen op wat nu leeft bij leerlingen en dat het hun taak is leerlingen via kadering en gesprek te ondersteunen in het ontwikkelen van een gefundeerde en genuanceerde eigen mening..

Tegelijkertijd roept de mate waarin scholen *gevoelige thema's zoals IS, Charlie Hebdo, en bij uitbreiding de Islam zouden moeten behandelen of hierover zouden moeten spreken* gemengde reacties op, zowel bij leerlingen als bij directeuren en leerkrachten. Uit angst voor conflict of polarisatie, kiezen leerkrachten er soms voor om het gesprek hierover uit de weg te gaan. Uit de kwantitatieve analyses blijkt dat deze thema's sterk leven bij de leerlingen. 47% van de leerlingen geeft aan over deze thema's met vrienden te praten. In vergelijking met andere groepen leerlingen, willen leerlingen met een andere thuistaal over deze thema's ook graag meer leren op school. De vraag blijft wel hoe een school dit dan best kan doen.

5 | Verschillen in interesse voor WBE thema's volgens leerlingkenmerken

Interesses en behoeften van specifieke groepen van leerlingen vormen een potentiële hefboom voor het stimuleren en binnenbrengen van wereldburgerschapeducatie. Zo leren we uit het onderzoek dat leerlingen vooral bezig zijn met thema's die hen een gevoel van onveiligheid geven (oorlog, terrorisme, ...). Ook de lokale context houdt volgens ons onderzoek leerlingen sterk bezig, zoals omgaan met anders-zijn (geloof en cultuur). Tegelijkertijd zijn leerlingen ook vragende partij om over deze thema's meer te leren op school. Het gaat dan om thema's zoals omgaan met informatie op internet en TV, kinder- en mensenrechten, politieke gebeurtenissen, armoede en ontwikkelingslanden.

Om het aanbod beter te kunnen afstemmen op de noden van specifieke groepen leerlingen is het nuttig om inzicht te hebben in de mate waarin interesses in WBE thema's verschillen naargelang leerlingkenmerken. Het onderzoek leverde hierrond de volgende inzichten op:

- **[Geslacht]:** Er is een verschil tussen **jongens en meisjes** wat betreft de thema's waarin ze geïnteresseerd zijn. Meisjes lijken vooral geïnteresseerd in thema's die een zekere empathie veronderstellen zoals armoede, mensenrechten en discriminatie. Jongens zijn eerder geboeid door economische en politieke gebeurtenissen en het omgaan met informatie van de media.



spreken thuis 1,6 tot 2,4 keer vaker over andere culturen, rechten, discriminatie en ontwikkelingslanden en praten 4 keer meer met vrienden over mensenrechten



praten vaker met vrienden over politiek (x 1,8 keer) en omgaan met informatie van de media (x 2,6 keer)

- **[Anderstaligheid]:** Het effect van anderstaligheid toont zich vooral in het feit dat jongeren die thuis een andere taal (naast het Nederlands) praten, bijna 2 tot 3 keer meer behoefte hebben om te leren over mensenrechten, economische issues en het omgaan met anders zijn (ander geloof, cultuur, verschillen in seksuele geaardheid, etc.). Vooral op school hebben ze behoefte om hierover meer te leren.
- **[Leeftijd]:** Hoe verder in de schoolloopbaan, hoe meer zij een aantal thema's bespreken met hun vrienden en informatie opzoeken of verkrijgen via de media. Dit geldt vooral voor milieu, economische zaken, politiek & oorlog, omgaan met anders zijn en mensenrechten. Hun interesse in wat ze willen leren op school verandert echter niet met de leeftijd.



anderstalige lln

Hebben 2 tot 3 keer meer behoefte om te leren over mensenrechten, economische issues en het omgaan met anders zijn (bij voorkeur op school)



leeftijd

Leerlingen uit de 1ste graad hebben in vergelijking met de hogere graden, ongeveer twee keer meer interesse om thuis over het thema kinderrechten te praten.

- **[Attitudes]:** De resultaten uit de leerlingenbevraging tonen aan dat leerlingen met een positieve attitude⁵ tegenover bepaalde aspecten van wereldburgerschap gemiddeld twee keer meer interesse vertonen om over WBE thema's te leren op school alsook 1,5 keer meer geneigd zijn om buiten de school met WBE thema's bezig te zijn hetzij door er over te praten met vrienden of thuis hetzij door er informatie rond op te zoeken via de media. Het valt wel op dat leerlingen die meer vertrouwen hebben in het internet en TV minder geneigd zijn om thuis te praten over 'het omgaan met informatie van de media'. Tevens is het opmerkelijk dat de wil om (meer) over economie te leren op school samengaat met minder begrip voor armoedekwesties. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het leren over economie niet meteen gepercipieerd wordt als een hulpmiddel om na te denken over armoedekwesties.

6 | Vraag en aanbod voor WBE thema's op school

Interesses van leerlingen in WBE thema's verschillen ook naargelang bepaalde schoolkenmerken zoals onderwijsvorm, leerlingenparticipatie, verstedelijking, leerstof en onderwijsnet. Inzichten in deze verschillen kunnen aanbieders helpen om hun aanbod beter af te stemmen op de eigenheid van specifieke scholen.

⁵ De volgende attitudes werden bevraagd bij de leerlingen: (1) het belang dat men hecht aan leerlingparticipatie; (2) interesse in actualiteit; (3) betrokkenheid bij wereldproblematiek; (4) interesse in andere culturen en respect voor anders-zijn; (5) open staan tegenover anders consumeren; (6) begrip voor armoedekwesties; (7) het belang dat men hecht aan meningsuiting en (8) zorg dragen voor het milieu. Zij werden telkens positief geformuleerd en duiden een zekere mate van begrip, interesse of betrokkenheid uit.

- [Onderwijsvorm]:** In vergelijking met ASO leerlingen praten KSO leerlingen beduidend meer (5 keer meer) met vrienden over WBE thema's zoals oorlog, anders consumeren, milieu-gerelateerde issues en mens- en kinderrechten. Dit is opmerkelijk aangezien er weinig verschil is tussen ASO en KSO scholen in de mate waarin WBE thema's aan bod komen. Met betrekking tot mediagebruik zijn ASO leerlingen dan weer meer actief rond WBE thema's. Dit laatste is mogelijk het gevolg van huistaken waarbij ASO-leerlingen de opdracht krijgen om informatie op te zoeken of de actualiteit te volgen. Ook vernoemen ASO leerlingen ruim 2 tot 5 keer vaker dan andere leerlingen dat ze willen leren over economie, kinderrechten, discriminatie en ontwikkelingslanden. De kans dat milieu thema's en ontwikkelingslanden aan bod komen op ASO en KSO scholen school is 3 tot 6 keer groter voor ASO en KSO dan bij TSO en BSO. Voor economie zien we het omgekeerde waarbij dit thema tot 2 keer meer kans heeft om aan bod te komen in het BSO en TSO in vergelijking met ASO. Dit terwijl ASO leerlingen 4 keer meer dan BSO leerlingen aangeven dat ze op school (meer) willen leren over economie.

 KSO leerlingen praten 5 keer meer dan ASO leerlingen met vrienden over oorlog, anders consumeren, milieu en mens- en kinderrechten

 ASO leerlingen willen 2 tot 5 keer meer dan TSO en BSO leerlingen leren over economie, kinderrechten, discriminatie en ontwikkelingslanden.
- [Leerlingenparticipatie]:** Hoe meer de leerling op school ervaart te worden betrokken bij het schools- of klasgebeuren, hoe meer (+/- 1,4 keer meer) hij of zij thuis thema's zoals klimaatverandering, vervuiling, mensenrechten en ontwikkelingslanden zal bespreken. Ook willen zij (1,4 keer) meer leren over ontwikkelingslanden op school. Anderzijds, hoe minder leerlingenparticipatie gerealiseerd wordt op school, hoe meer (1,4 keer meer) een leerling behoefte heeft om te leren over discriminatie. Op mediagebruik werd er naast het verdwijnen van planten (1,4 keer meer) geen effect van leerlingenparticipatie vastgesteld. Tevens blijkt uit de bevraging van de leerlingen dat leerlingenparticipatie een positief effect heeft op de kans dat thema's zoals mediawijsheid (x1,6), kinderrechten (x1,4), anders consumeren (x 1,3), energie- en watergebruik (x 1,3) worden besproken of behandeld op school.


 Leerlingenparticipatie verhoogt kans dat WBE thema's aan bod komen

mediawijsheid (x1,6), kinderrechten (x1,4), anders consumeren (x 1,3), energie- en watergebruik (x 1,3)

 Hoe minder leerlingenparticipatie


hoe meer (1,4 keer meer) een leerlinge behoefte heeft om te leren over discriminatie

- [Verstedelijking]:** Leerlingen uit scholen in verstedelijkt gebied zullen thuis minder (+/- 1,3 keer minder) vaak praten over economie, politiek en oorlog. Daarentegen willen ze wel vaker dan leerlingen van scholen in een minder verstedelijkt gebied leren over omgaan met andere culturen en geloof (1,5 keer meer). Mogelijk kan dit verklaard worden doordat in verstedelijkte gebieden er meer culturele diversiteit aanwezig is dan in rurale gebieden. De studie kon echter op basis van de leerlingenbevraging geen causaal verband vaststellen van verstedelijking alsook van schoolgrootte op de kans dat bepaalde WBE thema's aan bod komen op school.




x1,5

leerlingen uit verstedelijkt gebied willen tot 1,5 keer meer leren over omgaan met andere culturen en geloof.
- [Leerstof op school]:** Behandeling van hetzelfde WBE thema op school vermeerderd de kans tot gebruik van media of gesprekken met vrienden over hetzelfde thema met 1,7 tot 3,6. Met andere woorden, dat wat op school gezien wordt, bepaalt mogelijk ook de gesprekken en informatievergaring buiten de school. Voor mediagebruik zou dit kunnen betekenen dat het (deels) in opdracht van de school gebeurt in het kader van opzoekwerk of een huistaak om het nieuws te volgen. Echter, datgene wat op school wordt behandeld verklaart niet echt in welke mate een leerling (nog meer) wil leren over het thema, met uitzondering voor discriminatie.



x3,6

behandeling van WBE thema's op school verhoogt 1,7 tot 3,6 keer de kans dat het ook met vrienden wordt besproken of dat men er info over opzoekt via de media.
- [Onderwijsnet]:** Leerlingen uit katholieke scholen die deelnamen aan het onderzoek willen tot 4 keer meer dan andere leerlingen leren over ontwikkelingslanden. Zij krijgen dit thema ook 4 keer vaker behandeld op school in vergelijking met scholen uit andere netten. Het bestaande aanbod in de lessen kan dus een mogelijke rol spelen in de interesse rond ontwikkelingslanden in de katholieke scholen. Voor andere WBE thema's zijn de verschillen naar onderwijsnet, een stuk minder uitgesproken.



x4

leerlingen uit katholieke scholen willen tot 4 keer meer dan andere leerlingen leren over ontwikkelingslanden en krijgen dit thema ook 4 keer meer behandeld dan leerlingen uit andere netten.

7 | Werkvormen voor wereldburgerschapseducatie: een niet altijd even sterke aansluiting tussen vraag en aanbod

Voor het bevorderen van een maatgerichte aanpak is het belangrijk dat aanbieders zoveel mogelijk aansluiting vinden met de vraag naar specifieke werkvormen voor wereldburgerschapseducatie. De onderzoeksresultaten rond de voorkeuren van leerlingen voor specifieke werkvormen (zie tabel 2) en de opvattingen daarover bij de leerkrachten kunnen daarbij helpen.

[Ervaren versus gewenste werk- en leervormen op school]

De top drie van werk- en leervormen die leerkrachten aan bod laten komen op school zijn het 'zoeken van informatie op internet' (71%), de leerkracht vertelt en vraagt naar de mening van de leerlingen over het onderwerp (88%), en een theatervoorstelling, film of documentaire (65%). De minst voorkomende werk- of leervormen zijn workshops (20%), contact met leerlingen uit andere scholen (19%), geld inzamelen (34%) of zelf iets organiseren (29%). Leerlingen anderzijds hebben een duidelijke voorkeur voor theatervoorstelling, film of documentaire (72%) en uitstappen (68%), maar ook het klassikale gebeuren wordt door 40% van de leerlingen of meer vernoemd, met inbegrip van een debat of groepsgesprek. Ze zijn ook vragende partij voor meer contacten met leerlingen uit andere scholen (35%), maar minder voor het zoeken van informatie op internet (30%), het geven van een presentatie (25%) en het zoeken in de klas naar oorzaken van bepaalde problemen (23%). Met het oog op WBE is het interessant om vast te stellen dat er toch wel vraag lijkt te zijn bij de leerlingen naar actieve en ervaringsgerichte werk- en leervormen. Een gevarieerd aanbod aan werkvormen lijkt dus aangewezen, hetgeen ook wordt aangemoedigd binnen de WBE literatuur (Bourn & Brown⁶, 2011; Bourn 2014⁷).

Tabel 2: ervaren versus gewenste werk- en leervormen (totaal aantal leerlingen = 531)

⁶ Bourn, D., & Brown, K. (2011). *Young people and international development engagement and learning* (Research Paper No. 2). London: Development Education Research Centre.

⁷ Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*, Development Education Research Centre (Research Paper No.11) for the Global Learning Programme http://www.ioe.ac.uk/DERC_ResearchPaper11-TheTheoryAndPracticeOfGlobalLearning.pdf

Thema	Ervaren werk- en leervormen (%)	Gewenste werk- en leervormen (%)
Theatervoorstelling, film of documentaire	65,2	71,6
Uitstap (bv. museum, park, ...)	53,3	67,8
Workshop (bv. leren koken, ...)	19,8	47,3
Informatie zoeken op internet	70,8	30,4
Geld inzamelen	34,3	30,0
Zelf iets organiseren	29,2	33,1
Spel of wedstrijd	24,7	42,9
Contact met leerlingen uit andere scholen	18,8	34,9
Met vrienden praten tijdens de pauze over het onderwerp	54,6	23,5
Iemand van buiten de school vertelt over het onderwerp	36,2	32,9
De leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas	87,6	43,5
De leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp	74,8	40,6
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad	50,3	45,9
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen	47,8	23,3
Een presentatie geven voor de klas	41,6	24,9

[Verschillen in gewenste werk- en leervormen volgens leerlingenparticipatie en leeftijd]

Uit de kwantitatieve analyses blijkt dat de vordering in de schoolloopbaan en leerlingenparticipatie meer verschillen verklaren in het aanbod van de werk- en leervormen op school dan verschillen in de gewenste werk- en leervormen. In scholen met meer leerlingenparticipatie krijgen leerlingen bijvoorbeeld vaker te maken met een klassikaal gebeuren waarbij interactie centraal staat en de leerling diepgaander het onderwerp kan behandelen. Zulke participatieve werkvormen zijn in dezelfde mate gewenst door leerlingen in scholen met minder participatie. Eenzelfde vaststelling kan gemaakt worden voor de leeftijd of de vordering in de schoolloopbaan. Leerlingen verschillen weinig in hun voorkeur met betrekking tot gewenste werk- of leervormen naargelang het leerjaar waarin ze zitten. Alleen jongere leerlingen uit de 1ste graad voelen zich minder geroepen voor contact met andere scholen, een externe spreker, een groepsgesprek of debat. Anderzijds krijgen ze pas naarmate ze verder vorderen in de schoolloopbaan meer kans om met bepaalde werkvormen, zoals het interactieve klassikale gebeuren, in aanraking te komen. Op basis van de interviews konden we immers vaststellen dat leerkrachten er lijken van uit te gaan dat naarmate leerlingen ouder worden of meer maturiteit ontwikkelen, ze beter kunnen redeneren en beter in staat zijn tot diepgang (langer stilstaan bij dingen, leren over oorzaken, verruimen wereldbeeld) of reflectie. Daarom wordt bij jonge leerlingen, zeker uit TSO en BSO, gekozen voor simpele, korte opdrachten met veel afwisseling en voor doe- en kijkactiviteiten die aanleiding geven tot spontane vragen. We kunnen dus besluiten dat de werkvormen die gekozen worden door de leerkrachten niet noodzakelijk aansluiten bij de wensen van de leerlingen. Leerkrachten lijken zich in deze dus niet zozeer te stoelen op wat leerlingen wensen, maar wellicht eerder op veel gehanteerde ontwikkelingsmodellen met betrekking tot cognitieve ontwikkeling of groei naar volwassenheid. Tegelijkertijd kunnen we niet besluiten dat leerlingen uit de 1ste graad en BSO verstoken dienen te blijven van interactieve werkvormen zoals groepsgesprekken of debatten. De onderzoeksresultaten kunnen immers ook wijzen op de uitdaging om zulke werkvormen nog sterker aan te passen op maat van de specifieke doelgroep.

[Verschillen in gewenste werk- en leervormen volgens geslacht en anderstaligheid]

Net als met interesse in thema's binnen de bevroegde scholen blijkt het geslacht een sterke factor te zijn in het verklaren van gewenste werkvormen. Jongens kiezen vaker dan meisjes voor interactieve activiteiten binnen de klas waarbij ze hun mening kunnen vertellen en in debat gaan, terwijl meisjes zich blijkbaar meer aangetrokken voelen tot activiteiten buiten de klas en die ook organisatorische vaardigheden vereisen. Er lijkt zich dus een rollenpatroon voor te doen in de keuze van de werkvormen, net als bij de keuze van thema's.



Voorstander voor interactieve activiteiten binnen de klas waarbij ze hun mening kunnen vertellen en in debat gaan



meer aangetrokken tot activiteiten buiten de klas die ook organisatorische vaardigheden vereisen

Anderstalige leerlingen willen dan weer meer dan andere leerlingen informatie zoeken op internet en een presentatie geven, zelf iets organiseren en contacten zoeken buiten de school, maar ook dat de leerkracht vertelt over het onderwerp. Er zijn echter geen verschillen naar thuistaal in de voorkeur voor interactieve werkvormen binnen de klas.

8 | Bevorderende en belemmerende factoren voor de praktische implementatie van WBE

De aanwezigheid van leerkrachten met interesse in WBE, alsook de verankering van WBE en steun van de directie werden het vaakst tijdens de interviews met leerkrachten en directies vermeld als bevorderende factoren. Ook leerlingenparticipatie wordt in 5 scholen aangeduid als een bevorderende factor en vrijheid van initiatief (4 scholen). Over de VOET lopen de meningen uiteen. Terwijl de VOET in 5 scholen wordt vermeld als een bevorderend kader voor WBE wordt het in 5 andere scholen

Bevorderende factoren	Aantal scholen
Interesse bij de leerkrachten	10 scholen
Verankering van WBE (bv. visie, coördinator, werkgroep, ...) (8 scholen)	8 scholen
Steun en interesse vanwege de directie	8 scholen
VOET en GOK als kapstok	5 scholen
leerlingenparticipatie en actieve leermethodes	5 scholen
Vrijheid van initiatief	4 scholen
Belemmerende factoren	Aantal scholen
Gebrek aan tijd en teveel druk op de leerkrachten	6 scholen
Niet duidelijk opgenomen in VOET en inspectie	5 scholen
Omgaan met gevoelige thema's (religie, terrorisme, racisme)	4 scholen
Kost voor het organiseren van activiteiten	4 scholen
Groot verloop en gebrek aan expertise bij Leerkrachten	4 scholen
Gebrek aan samenhang tussen groot aantal activiteiten	2 scholen
WBE niet opgenomen in de handboeken	3 scholen
Gebrek aan bruikbaar audio visueel materiaal rond WBE	1 school

eerder gezien als een belemmerende factor. In de analyse van de projecten zagen we wel dat de VOET-werking een belangrijke hefboom kan zijn bij de verankering en verdieping van de WBE-activiteiten en projecten op school. Andere belemmerende factoren zijn het gebrek aan tijd en know-how in het omgaan met gevoelige onderwerpen (bv. religie, terrorisme en racisme), de kost voor het organiseren van WBE activiteiten en een gebrek aan expertise bij de leerkrachten. Een gebrek aan samenhang tussen WBE activiteiten en de afwezigheid van WBE in de handboeken werden in 2 scholen ook aangeduid als

belemmerende factoren. In de BSO-TSO-scholen worden ook de vele stages en een sterk arbeidsgerichte focus bij de leerlingen als belemmerende factoren vermeld.

9 | Nood aan externe ondersteuning (volgens directies en leerkrachten)

- **Minder appetijt voor kant en klare lespakketten.** In een meerderheid van de bevroegde scholen wordt gewezen op het belang van de aansluiting van het externe aanbod van leermaterialen met de specifieke noden van de leerlingen en de leerkrachten. Vanuit deze bezorgdheid valt het te begrijpen dat een meerderheid van de scholen ook expliciet aangeeft geen voorstander te zijn voor kant en klare lespakketten. Leerkrachten gaan liever zelf op zoek naar geschikte leermaterialen die ze dan aanpassen aan de eigen context en noden. Een breed en toegankelijk aanbod aan leermaterialen blijft dan ook belangrijk.
- **Nood aan overzichten.** Gezien het belang dat leerkrachten hechten aan het aanpassen van het bestaande aanbod aan de noden en voorkeuren van de leerlingen, moeten zij op zoek naar bestaand materiaal dat hen kan inspireren. Hierbij werd er vanuit 5 scholen expliciet verwezen naar de nood voor kwalitatieve overzichten van het beschikbare aanbod. Het gaat dan vooral om Wegwijzers die leerkrachten op een efficiënte manier naar de juiste materialen kunnen gidsen.
- **Beperkte vraag naar externe ondersteuning** om WBE activiteiten op school te organiseren. Als reden hiervoor wordt door de scholen gewezen op het feit dat leerkrachten er in slagen om zelf leermaterialen te vinden (vooral via internet), de kost van externe ondersteuning en de soms beperkte relevantie van bijscholingen.
- **Vraag voor betere aansluiting van WBE aanbod met leerplannen, eindtermen en/of de VOET** en dus met de lespraktijk van de leerkrachten. Er wordt ook expliciet verwezen naar een nood tot ondersteuning bij de implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen (VOET), die echter niet noodzakelijk gelinkt zijn aan WBE. Het valt wel op dat het telkens de directeurs zijn die over de VOET beginnen bij de vraag over ondersteuning.
- **Vraag voor betere aansluiting van het aanbod van leermaterialen op de noden van jongere leerlingen.** Er wordt dan vooral door de leerkrachten gewezen op het feit dat het bestaande aanbod soms te intensief is. Tevens komen er vanuit de BSO scholen specifieke aanbevelingen om het bestaand leermateriaal beter te laten aansluiten bij de specifieke noden van BSO-leerlingen.

10 | Aanbevelingen voor aanbieders van WBE en onderwijsactoren

- De resultaten van het onderzoek wijzen op de noodzaak om aansluiting te zoeken met de lokaal maatschappelijke en culturele realiteit van de school wanneer men WBE en de mondiale dimensie ervan tracht binnen te brengen en te stimuleren binnen de scholen.
- Daarenboven is het ook belangrijk om aansluiting te zoeken bij de specifieke thematische interesses van leerlingen en hun voorkeur voor bepaalde werkvormen. Hierbij kan evenwel ook rekening worden gehouden met leerlingkenmerken zoals geslacht, onderwijsvorm en anderstaligheid en de mate waarin leerlingen betrokken worden in het schoolse gebeuren.

- Leerlingenparticipatie lijkt een belangrijke basisvoorwaarde om op een goede manier met WBE aan de slag te kunnen gaan. Het stimuleren van leerlingenparticipatie is wellicht de taak van zowel de onderwijsactoren als de externe aanbieders van leermaterialen en ondersteuning rond WBE
- Ook het stimuleren en ondersteunen van verankering van WBE via vakoverschrijdende activiteiten of projecten is belangrijk omdat het kan bijdragen tot een minder vrijblijvend karakter van WBE, een grotere betrokkenheid van de bredere schoolgemeenschap, een sterkere aansluiting bij de leerplannen en eindtermen (inclusief VOET) en daardoor ook een sterkere aansluiting bij de lessen waardoor er meer kans is op diepgang en een kritische insteek.
- Er bestaat reeds een rijke diversiteit aan WBE activiteiten en projecten binnen de scholen. Zij bieden diverse aanknopingspunten voor WBE die weliswaar een maatgerichte aanpak vergen van externe WBE aanbieders.
- Tenslotte is het nodig dat aanbieders van WBE in gesprek gaan met scholen om samen na te gaan waar de mogelijkheden liggen voor het versterken van WBE binnen de lessen. Dit is nodig omdat leerkrachten een hoge mate van autonomie hebben in hun eigen klaspraktijk en dus in grote mate zelf bepalen of ze WBE al dan niet opnemen in hun lessen. In die zin is het eveneens van belang dat het WBE aanbod zo goed mogelijk aansluiting vindt met de leerplannen en de VOET. Op die manier kan er meer relevante ondersteuning op maat worden geboden.

Sleutelboodschappen van deze studie

- In de literatuur is er geen consensus rond de inhoudelijke invulling van WBE en in de scholen is de term meestal niet gekend. Aanbieders en onderwijsactoren dienen voor zichzelf uit te maken wat hun eigen ideologische visie is van waaruit ze invulling willen geven aan WBE
- Er is een sterke vraag in de scholen voor een betere aansluiting van het WBE aanbod met leerplannen en (vakoverschrijdende) eindtermen. Er is minder appetijt voor kant en klare lespakketten
- Interesses van leerlingen in WBE thema's verschillen naargelang leerling- en schoolkenmerken. Ook is er niet altijd aansluiting tussen vraag en aanbod van werkvormen. Inzichten die het onderzoek hierover opleverde kunnen aanbieders helpen om maatgericht te werken
- De aanwezigheid van leerkrachten met interesse in WBE, alsook de verankering van WBE en steun van de directie en leerlingenparticipatie worden het vaakst vermeld als bevorderende factoren voor WBE. Gebrek aan tijd en teveel druk op leerkrachten en de moeilijkheid om gevoelige thema's te behandelen worden het vaakst benoemd als belemmerende factoren

Wat doet Kleur Bekennen?

Kleur Bekennen is een federaal educatief programma dat scholen en leerkrachten ondersteunt en stimuleert om te werken aan wereldburgerschapsonderwijs (WBE) richting jongeren van 3-18 jaar. Kleur Bekennen wordt gefinancierd door de Belgische Ontwikkelingssamenwerking (DGD) en uitgevoerd door het Belgisch Ontwikkelingsagentschap (BTC) in partnerschap met de Vlaamse provincies en de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC).

Meer info?

Contacteer Jan Verschuere, coördinator Kleur Bekennen, T: 02 505 18 24 of via email: jan.verschuere@btcctb.org



VLAAMSE
GEMEENS-
CHAPSCOM-
MISSIE



Provincie
Antwerpen



VLAAMS-
BRABANT



DE BELGISCHE
ONTWIKKELINGSSAMENWERKING

